

## PERSONAGENS E ENREDOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CENA DA FORMAÇÃO DOCENTE

LUDMILA THOMÉ DE ANDRADE\*

*RESUMO:* O artigo focaliza as relações entre teoria e prática no campo educacional brasileiro que, no que diz respeito às produções de pesquisa que vêm tomando como seu objeto a formação docente, ainda merecem novas iluminações. Para fazê-lo, optamos por uma das duas vertentes de concepções de linguagem disponíveis nos estudos disciplinares sobre a língua, que são fonte de influência para inovações a serem adotadas e, portanto, sobre as práticas de ensino. Assumimos a concepção de língua como discurso, tomando as linguagens sociais que se produzem a partir dela e desenhamos os contornos de uma concepção discursiva da formação docente. Ao fim, exploramos uma situação de formação, ainda em processo de realização, para ilustrar nossos princípios apresentados: o I Curso de Especialização Saberes e Práticas, destinado a professores alfabetizadores da rede de ensino carioca, enfatizando-se o seu planejamento no que diz respeito aos gêneros discursivos solicitados e produzidos aos docentes. A análise toma por enfoque a escrita dos professores-alunos, dentro de um processo de devolução de sentidos construídos, de modo a dar consistência a produções autorais.

*Palavras-chave:* Teoria e prática. Língua e linguagem. Discurso. Formação docente. Escrita de professores.

---

\* Doutora em Ciências da Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* lud@litura.com.br

CHARACTERS AND STORYLINES OF PEDAGOGICAL PRACTICES  
IN TEACHING EDUCATION SCENERY

*ABSTRACT:* In this paper, we trace some considerations about the relationships between theory and practice in the educational field in Brazil, with respect to research production that has been taking teacher education as an object of study. Next, we assume one of the two available key language concepts for disciplinary studies about language, which are source of influence to innovations to be adopted by teachers and, thus, about teaching practices. In tune with such a concept of language as discourse, which considers different social languages as social practices that are produced in discourse, we draw the contours of a discursive concept of teacher education. Finally, we examine a teacher education situation, still under way, in order to illustrate the principles we have presented. Within such a situation, our focus is the writing of student-teachers, within the processes of feedback of the meanings constructed, so as to give consistency to authorial productions.

*Key words:* Theory and practice. Language. Discourse. Teacher education. Teachers' writings.

**T**anto os que teorizam a educação quanto aqueles que a praticam, sem exceção, algum dia pronunciaram-se, mobilizaram-se sobre a (im)possível relação entre a teoria e a prática. E eis-nos aqui de novo, tomando por ponto de partida esta questão, sobre este enunciado que, embora já se tenha mesmo tornado um senso comum, merece ganhar novos ângulos de iluminação e foco. Para aprofundar, perguntamo-nos antes: Quem constata este impossível? A que fins tem servido esta (não) conclusão? Para iniciar as reflexões, recolhemos alguns momentos de uma autora que se apresenta de forma original por se colocar afirmativamente do lado dos professores, declaradamente assumindo como seu o “ponto de vista” docente nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos sobre formação de alfabetizadores na França. Trata-se de Anne-Marie Chartier, que escreve, por exemplo:

Os professores das séries iniciais geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo escolar, publicadas segundo as regras que regem as revistas especializadas, que

não são diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles dão preferência àquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar. (Chartier, 2007, p. 186)

Vale a pena situar, para início desta discussão, de quais produções acadêmico-universitárias, ou de pesquisa, enfim, que se instituem como “científicas”, de qual discurso teórico estaríamos falando quando pensamos na (eventual) necessidade do professor para alimentar as mudanças de sua prática, inovar suas aulas, transformar a rotina tradicional ou superar suas dificuldades no desempenho de seu *métier*. De um lado, vemos os campos disciplinares, sobre os conteúdos escolares abordados nos programas escolares, isto é, os estudos sobre biologia, matemática, história e linguagem, por exemplo, que, em sua divulgação aos professores, vêm atrelados a princípios de ensino. A “moderna matemática” e a “visão ecológica de ciências”, para citar alguns rótulos, são modelos epistemológicos de abordagem do objeto pelo campo científico que são difundidos aos professores, com o intuito de que se revertam em modos mais eficazes de ensino. Por outro lado, vemos os estudos educacionais de ordem mais ampla, filosóficos, sociológicos, históricos, políticos, curriculares e tantos outros que tratam da escola. Entre estes últimos, vimos recentemente crescer, com toda força, os estudos sobre formação docente, com diversos modelos propostos e que estão em franco debate, com correntes que têm surgido.

Sob a chuva de tanta produção científica, o professor mantém-se mesmo impermeável? As pesquisas sobre a vida e a experiência dos professores no cotidiano escolar têm afirmado conclusivamente que sim. Em nossas pesquisas e nas que temos lido, recolhemos junto ao professor o que é situado e mencionado por eles como fonte efetiva de inovações, de mudanças, de material concreto de trabalho interessante e importante e não encontramos as divulgações científicas, mas as trocas entre colegas em interações orais, numa socialização não institucionalizada, na sala dos professores, em momentos informais.

É inevitável que os conteúdos disciplinares produzidos pela pesquisa cheguem à escola, o que parece ser desejável pelos pesquisadores, mas esta travessia, esta transposição, não se dá “como previsto”. Os pesquisadores se decepcionam com as distorções, com os mal entendidos, e acabam por considerar e difundir que os professores apropriam-se equivocadamente dos conteúdos científicos. Chartier (op. cit., p. 167)

também se pronuncia em seus trabalhos numerosas vezes sobre esta travessia dos conhecimentos:

As inovações didáticas procuram fundamentar-se em saberes científicos ignorados pela tradição (...) [refere-se à tradição escolar, pedagógica] e tais saberes podem logo se transformar em propostas pedagógicas (...) que, supõe-se, vão tornar mais eficaz o processo de alfabetização. O treinamento em uma situação criada pelo psicólogo, em que estão presentes ele, como pesquisador, e a criança pesquisada, com fins de experimentação, torna-se, assim, um modelo para uma pedagogia coletiva.

O irrefreável movimento de absorção da pesquisa pela prática e a consequente distorção das produções da pesquisa, reformatadas, repaginadas em formato pedagógico, não parecem deixar ninguém satisfeito. Os pesquisadores assistem surpresos à travessia penosa e inusitada, considerando a imprevisível transformação de (“seus”) produtos de conhecimento, descontextualizados e ressignificados.

A aproximação entre teoria e prática pode ser então nomeada como uma separação. Colocadas juntas, como água e óleo não se misturam, não se costuram num novo todo, não há encontros no sentido dialógico, em que se transformariam as identidades mutuamente, uma sendo alterada pela outra. Se nos perguntarmos por que isso tem que ocorrer, ouviremos como resposta vozes de vários lados.

Na prática, a teoria é outra...

A voz do professor é a de quem é mudo. Num gesto de “denegação” – descrito pela psicanálise –, ele afirma reiteradamente, em momentos oportunos de interlocução, que aquilo que a teoria lhe serve (oferece) não lhe serve (cabe, veste bem). Chartier analisa este silêncio da escola sobre seus próprios problemas como um confisco universitário (Andrade, 2004). Como boa historiadora, ela pode precisar as marcas dos momentos-chave em que aconteceram as mudanças e, assim, localiza como bem recente a invasão dos discursos teóricos vindos de outro espaço estranho à escola, retratando um momento em que não havia esta presença, em que a escola não precisava que dissessem por ela, que lhe dissessem o que fazer.

O movimento de compreensão da formação docente passou claramente a pensar como seu objeto o próprio professor, este profissional

que tem uma vida, que tem uma experiência deste vivido, que tem uma sociologia. A produção de pesquisa mencionada, que passou a tomar por seu objeto específico a formação docente em seus diversos aspectos, intensificou-se diante das constatações da necessidade de se compreender este elo mediador. Foi-se movimentando o *zoom* sobre este objeto e tratando por aproximações sucessivas de sua feminização, de sua proletarização, de sua relação com os saberes legítimos da cultura, sua socialização dentro do universo escolar, até se adentrar a sala de aula e, então, a movimentação deste ator na cena escolar da sala de aula ganhou ênfase nestas pesquisas. Neste ponto, o campo da formação docente concentrou-se na *competência* dos professores, para poder observar e sistematizar e, assim, produzir um discurso científico sobre o exercício do ofício, para sistematizar em que consiste a atividade profissional, ou seja, a capacidade de animação, de observar elementos muito diversos simultaneamente e agir a partir desta observação silenciosa, a orquestração de fazeres que a prática docente implica.<sup>1</sup>

Em outros contextos internacionais, como o francês, por exemplo, mas não o brasileiro, tal produção de pesquisa transforma-se concretamente em dispositivo institucionalizado de formação, inicial e continuada, e passa-se a compreender e poder focalizar fortemente a “lógica das práticas” e os “gestos profissionais”, não só como objeto de pesquisas científicas, mas como subsídio formador, apresentado diretamente a professores, que devem aprender e saber falar de práticas docentes, suas ou de outros.

Aqui encontramos com campos de pesquisa que têm se focalizado sobre as práticas sociais dos indivíduos, descrevendo-as como atividades: os sociólogos, historiadores da cultura, didáticos, ergonomistas e outros estudiosos de campos teóricos diferentes das ciências humanas. Alguns destes, para descreverem a atividade humana em sociedade, além de se focalizarem sobre aspectos da atividade por ela mesma, buscam o discurso dos indivíduos sobre *o fazer*, que contém as representações destes agentes praticantes.

Este discurso, entretanto, não é facilmente recolhível, pois a consciência sobre os fazeres é tanto menor quanto menos institucionalizados estes se apresentam, ou seja, quanto menos realizem-se em espaços e tempos nomeados em sociedade, instituições sociais. Bernard Lahire aborda esta questão da “indizibilidade” das práticas, por estas últimas

terem uma lógica não objetivável pela lógica discursiva disponível. Ele explica tal fenômeno por aquelas não terem lugar, não terem nomes que as designem e, por isso, serem aprendidas de modos tácitos, sem um discurso disponível nas instituições sociais e, acima de tudo e primariamente, na instituição escolar. Chartier (1998, p. 17) aborda a “escrevibilidade”<sup>2</sup>:

Os professores encontram-se assim colocados em situação difícil [refere-se a situações institucionais de solicitação de escrita de suas práticas, em que resistem a fazê-lo ou o fazem inadequadamente, segundo os solicitantes], tendo em vista sua concepção escolar de escrita, que os conduz a escrever um relatório, utilizando-se de um formato dissertativo. São absorvidos pela forma e pelo conteúdo (“o que se concebe bem pode ser enunciado claramente”), não estimam apropriadamente as pressões a que são submetidos quando devem comunicar-se, os usos e abusos que se podem fazer a partir de informações. Os que se sentem “escaldados” preferem nada dizer por escrito. Como encontrar palavras para se escrever sobre as realidades percebidas e as representações daqueles a quem se perguntou sobre suas práticas (...), sem calar a realidade das tensões, das críticas, dos conflitos, dos fracassos?

Os pesquisadores tentam superar a questão da participação da teoria nas práticas, a partir da inclusão de mais um elemento em suas análises de práticas: o da representação que fazem os agentes sobre as práticas que executam. Não se podem analisar as práticas por elas mesmas, concebendo sua estrutura e objetivando sua lógica, sem que se inclua o que têm a dizer os agentes que as executam. Entretanto, esbarra-se na dificuldade de não se encontrarem facilmente discursos disponíveis para fazê-lo. Lahire recorre ao texto literário de William Faulkner, que busca significar o ritmo das práticas através de modos de expressão que dão a impressão de serem confusos, “desordenados”, por buscarem retratar a lógica das práticas como sendo de duração e de caráter entrecortado e constitutivamente heterogêneo (idem, p. 21). Chartier reafirma a impossibilidade e mesmo a inutilidade da tentativa de aproximação pelo caráter distinto e distante das duas modalidades de ação no mundo. Da composição híbrida da prática participa, certamente, o discurso universitário. Resta saber em que dosagem este se manifesta. Também estará presente nas representações que farão os agentes destas mesmas práticas e, por isso, torna-se pertinente observar sua posição nesta composição, em relação a outros ingredientes.

Chegamos aqui, desse modo, a uma possível entrada, uma brecha para a pergunta sobre a participação da teoria nas práticas dos agentes. Não se trata de conceber a prática de qualquer teoria, não referimo-nos àquela que permanece idealizada num céu epistêmico, em tratados sobre o homem, apenas “tocada” por seletos *experts* que se especializaram no assunto. Queremos considerar em nosso enfoque a teoria permeabilizada, aquela que infiltrou e embebeu as práticas dos agentes e, por ter adentrado outros espaços que não só o seu, atravessando as paredes e tentado comunicar-se com a sociedade, ela própria não é mais a mesma, “vulgarizou-se”, em certa medida.

Para começar, podemos supor que terá mais chance de contribuir com o contexto da formação de professores, de mobilizar-lhes como seus interlocutores, uma produção teórica que tomar as práticas por seu objeto. Em princípio, como seu ponto de partida, esta estará já mais próxima dos agentes praticantes. No caso aqui em tela, a pesquisa, ao tratar de práticas de ensino como seu objeto, aproximar-se-á dos professores e, se tratar de linguagem, aproximar-se-á de professores alfabetizadores. Se seu interesse colocado for “o ensino de língua”, por exemplo, as práticas estarão, desde o início, mais próximas de seus interlocutores (leitores desejados de sua produção teórica) do que se anunciarem um tema como “o papel dos *topoi* na descrição da argumentação”. Contudo, mesmo assim, garantido o interesse pelo tema, pelo conteúdo a tratar, é preciso mobilizar o leitor pela forma. Sobre este ponto, é preciso trazer novos elementos à baila.

## A lição da língua

As dificuldades retratadas anteriormente não se colocam para todos os pesquisadores em educação, mas certamente para os que têm sido alçados à posição de formadores de professores e, destes, os que tentam se avaliar, buscando indícios sobre a recepção possível para suas formações didáticas dos conteúdos teóricos que apresentam aos docentes. Para nós, nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, esta preocupação tem sido uma constante e, assim, a formação docente tem sido objeto de muitas reflexões que, desse modo, a tornam uma metatransformação, pois acabamos formando-nos sobre a formação, ao pesquisar sobre esta.

Tomamos certas decisões que significam uma implicação de nossa parte, o que aparece como uma novidade em relação a alguns modelos encontrados de pesquisa sobre o professor e sua formação. Em muitas pesquisas publicadas, vemos recorrentemente como conclusão a constatação da incompetência do professor em utilizar os recursos disponíveis, colocados em circulação pela pesquisa, e, em outras, a constatação da incapacidade do aluno. A nosso ver, este modelo de abordagem da prática, que as descreve para, em seguida, criticá-las, tomando por parâmetro uma lógica estrangeira ao contexto tratado, revela-se estéril em seus objetivos, tanto os de pesquisa quanto os de cunho político, se tivermos em vista a contribuição que podemos oferecer ao terreno explorado. As respostas já estão dadas desde o início e os pesquisadores vão a campo para checá-las apenas, mas elas, suas “hipóteses” iniciais, não são alteradas, permanecendo longe de uma efetiva compreensão sobre a formação docente. Embora esta ainda esteja sendo construída, a posição que defendemos pode ser compreendida em concordância com o trecho a seguir:

Olhar para a escola não é mais olhar para a escola, mas é olhar para nós mesmos. Olhar para o que nós temos feito com a escola, ao olharmos para ela e publicarmos certos resultados conclusivos decorrentes deste olhar de pesquisadores que somos. Nós somos muito responsáveis, nós também estamos fazendo a escola, ao nos aproximarmos da realidade escolar com nossas lentes científico-metodológicas e publicarmos nossas conclusões. Ao fazê-lo, criamos discursos que têm vida, que constituem as políticas educacionais, as ações de formação de professores. Falar da escola que aí está é, portanto, falar de um resultado de um processo histórico do qual nós da universidade participamos. (Andrade, 2007, p. 2)

Temos esbarrado frequentemente nesta questão, pois tem sido a linguagem a parte que tem nos cabido neste latifúndio curricular de conteúdos da formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A coerência entre a teoria e a prática é especificamente um tema caro às reflexões sobre ensino da língua na escola, desde antes da alfabetização, na educação infantil e até o vestibular. Pensar a língua que se ensina tem nos incitado a espalhar esta reflexão para a formação. Nossa ambição tem sido a de criar uma coerência entre aquilo de que falamos, a língua, e os modos como o falamos, a linguagem (didática, da formação docente) utilizada para abordá-la. Portanto, esta responsabilidade descrita vem de uma posição ética de coerência e reflexão

sobre a pertinência de certas abordagens teóricas e não de outras, para se pensar a língua.

Para ser breve e não trazer muitas nuances, há duas posições dicotômicas que se podem assumir em relação ao conteúdo da linguagem, para se depreender seus modos de ensino na escola. É possível pensar a língua como organização, com encadeamento lógico, com sua gramática em sua concepção de sistema, ou, diferentemente, como discurso, nos usos sociais que são feitos dela, com efeitos ideológicos de sentido que vão além da lógica sistemática que ela parece encerrar. Para se pensar o ensino da língua, tem-se necessariamente que atravessar estas duas concepções e, inevitavelmente, tomar posição preferencial por uma ou outra.

Em nosso ponto de vista, se incorporamos a necessidade de uma posição responsável, devemos conceber que assumir uma ou outra destas duas maneiras de se pensar a língua deverá, necessariamente, encadear maneiras específicas de se falar sobre tal abordagem. Em outras palavras, a transmissão de determinado conteúdo teórico deveria ser formatada coerentemente pelo que se quer transmitir e encontraremos, portanto, didáticas diferentes decorrentes das respectivas concepções brevemente já resumidas aqui. Nossa opção por uma das duas vertentes e as consequências práticas que desta temos tirado serão expostas a seguir.

## Uma concepção discursiva da formação docente

Em trabalhos anteriores, tenho reafirmado que nós, pesquisadores universitários, não consideramos com a devida clareza nossa passagem da posição de universitários-pesquisadores a formadores de professores. Permanecemos em nossa “natural” postura de quem faz o que tem que fazer, uma vez ocupando a posição universitária. Entretanto, mais e mais, no panorama das políticas educacionais dos governos dos últimos anos, vemo-nos nesta passagem (e com a passagem de avião na mão, muitas vezes).

Da instância macrofederal, temos tido a intensificação de programas que contam com e contratam a participação de pesquisadores que atuam como leitores de materiais a serem distribuídos nas escolas, formadores de professores leigos, que são por este meio certificados, formadores de professores em programas de formação continuada e outros.

Das instâncias mais locais, secretarias de Educação convocam frequentemente os universitários a atuar em ações de formação continuada, mesmo que num ritmo disperso, não as tornando obrigatórias e não atingindo a totalidade do corpo docente.

Pensamos a formação a partir da dimensão do professor, considerando que sua identidade é constituída através de gestos didáticos que podemos problematizar e estão presentes na cena enunciativa da formação, ou seja, pensamos na interlocução entre formadores e professores situados na posição de alunos, buscando estabelecer traços incontornáveis da didática da formação docente, sobretudo a de professores que aprendem sobre linguagem. Valorizamos esta relação entre uma identidade docente constituída e um sujeito aprendiz, por esta permitir conceber, como outras noções que temos buscado reter para nosso trabalho teórico e metodológico, a relação entre o individual e o social, entre uma abordagem que vá do macro ao micro. Temos concebido a identidade docente como uma representação construída socialmente, compartilhada entre pares e por agentes atuantes em outros setores da sociedade. A identidade é uma representação social que tem contornos razoavelmente delimitados, enquanto o trabalho do sujeito diante de um objeto de conhecimento ocorre por caminhos mais flexíveis, variados, singulares. O processo de construção da identidade docente se dá a partir de inúmeros, minúsculos e invisíveis trabalhos de sujeitos, que deixam marcas na sua produção discursiva. Por isso, a subjetividade docente é trabalho singular e individual, mas dela decorre a construção social da identidade deste profissional.

Desse modo, a representação que se faz do professor constitui o professor, mas o trabalho de formação que possamos fazer, em que tomamos o professor como sujeito, também pode ser fonte de mudanças desta mesma identidade (já) constituída, em transformação a partir destas ações micro. A concepção discursiva das práticas sociais em torno da educação permite pensar as questões tanto num nível macro, incluindo o contexto de abrangência política, histórica e social, quanto micro, tomando interações entre interlocutores mais pontuais.

Não só a identidade docente deveria se alterar nesta interlocução ocorrida na formação. Também vem se alterando a identidade universitária, a partir de sua participação nas políticas educacionais de formação docente. Em seus cinco anos de atuação, os centros que produzem

materiais e ações de formação de professores do ensino fundamental inicial sobre o tema da linguagem, da aprendizagem da leitura e da escrita na escola, ligados diretamente a cinco universidades públicas brasileiras, compondo a Rede Nacional de Formação Continuada, podem ser considerados um solo de tradição de formação de professores alfabetizadores. Os discursos produzidos por este espaço institucional, destinado à formação continuada de professores, refletem o discurso de formação docente.

Esta participação está sendo nitidamente intensificada a cada ano, em termos de frequência e quantidade de trabalho, mesmo que não atinja a totalidade dos professores do país, de cada estado ou mesmo município. Se focalizarmos o discurso universitário, podemos conceber um movimento de gradativa densidade em termos de um discurso distinto em relação ao anterior, mais homoganeamente constituído pela pesquisa, que vai agora ganhando consistência mais clara (forma e estofo) de um discurso de formação docente. Para se inscrever na história das políticas educacionais, está sendo necessário à universidade “falar outra língua”, ou seja, produzir um discurso para circulação que até então não foi preciso produzir. Novos gêneros, orais e escritos, certamente estão sendo produzidos, para constituir este novo discurso.

É preciso observar que, para nossa abordagem da teoria e da prática, de uma didática da formação docente que está em pleno processo de constituição, os diferentes sentidos de discurso se tornam relevantes, tais como, resumidamente: 1) O que se diz não necessariamente se faz; 2) falar é agir, ou seja, produzir enunciados é “fazer” e 3) significa-se para além do texto, que é atravessado, ultrapassado ou subvertido, sem que estejam “ditos” de modo explícito. Como dissemos, os sentidos macro da formação podem ser analisados a partir de interações verbais encarnadas pelos indivíduos que animam a formação, que assim vai constituindo um processo histórico. Nosso objetivo de pesquisa mais amplo é compreender as transformações produzidas no papel da universidade como produtora e difusora de conhecimentos destinados ao campo da formação.

O resultado desse processo discursivo é a produção de novas identidades docentes, a constituição de sujeitos e, sobretudo, o fortalecimento de instituições, através de suas esferas comunicativas em funcionamento. Hoje, constatamos o próprio vocabulário, inexistente há

décadas atrás, contendo termos inerentes à atividade discursiva da formação: *formador* e *formação*, por exemplo. Se as experiências de formação continuam a crescer em quantidade e em complexidade, será uma consequência natural que os discursos praticados em torno desta atividade ganhem densidade e precisem seus contornos. Dito isso, passemos a alguns dados mais concretos...

### A experiência da formação continuada

O I Curso de Especialização, Alfabetização, Leitura e Escrita, de nível de pós-graduação lato sensu, está sendo oferecido dentro do quadro do projeto “Saberes e Práticas” do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A coordenação do curso está sob responsabilidade do Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), que, desde sua fundação, não se restringe a atividades de pesquisa, mas tem integrado estas últimas à dimensão da extensão de modo sistemático e se concentrado, sobretudo, em atividades de formação do professor sobre o objeto da linguagem, desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental. Para planejar e conduzir este curso, trazemos acumulada a experiência iniciada em 2006, desde quando abrimos vagas semestralmente para compor turmas de professores alfabetizadores da rede pública do município do Rio de Janeiro. Há mesmo algumas professoras que frequentaram alguma das edições deste curso de extensão e hoje estão conosco na atual turma de 30 alunos no curso de especialização que se desenvolve.

Em coerência com nossas pesquisas que versam sobre a formação docente, temos tido ocasião de desenvolver, como formadoras e coordenadoras do curso,<sup>3</sup> alguns princípios incontornáveis decorrentes de certa concepção de língua e linguagem, já mencionada acima.

Na oferta do mercado de teorias disponíveis dirigidas à formação de professores alfabetizadores e professores de língua portuguesa (de todos os anos do ensino fundamental, desde os iniciais), encontramos diferentes abordagens que podem ser apresentadas dicotomicamente, conforme a descrição que acabamos de fazer: língua como sistema e língua como discurso. Ao assumir esta última como nossa posição epistêmica, nossas práticas didáticas de formação tornam-se

consequentemente determinadas, pautadas por uma coerência que se exige em torno da linguagem que utilizaremos em nossas práticas de ensino. Resumindo, se se quer apresentar um conteúdo bakhtiniano, há que se inventar uma prática de ensino dialógica. Não seria possível, em princípio, transmitir um conteúdo a respeito de uma prática a se desenvolver sem associar algum dado de experiência a esta apresentação conceitual. Por isso, como em qualquer didática disciplinar, a escolha dos conteúdos teóricos a se transmitir é tão relevante quanto a qualidade das interações a se monitorar, entre interlocutores e entre sujeitos e objeto de conhecimento.

Em nossas práticas de formação, atentávamos para a importância de solicitar dos professores em formação continuada produções escritas, constantemente, de gêneros variados, escolhidos como mais ajustados aos conteúdos tratados.<sup>4</sup> Nosso princípio de *dar voz ao professor* assim se realiza, em todas as atividades de formação continuada que temos coordenado, planejado e realizado. Além de sua voz estar presente em trocas verbais de interações orais durante a aula, nossa ideia é a de que a produção de textos escritos permite a cada um elaborar, de modo ao mesmo tempo mais individual, explícito e autoral, as reflexões sobre a prática de ensino que exerce junto a seus alunos (crianças).

No sentido mais amplo do termo “discurso”, que já apresentamos, ou seja, institucionalmente legitimado com contornos mais precisos, o *discurso docente* não existe. Não há um espaço social, uma esfera de comunicação, onde este profissional tenha oportunidade de dizer, de ler, de esclarecer objetivamente representações que possa ter formulado a respeito de seu ofício. Por isso a necessidade, no espaço da formação, de um espaço reflexivo que tratará de suas práticas e “dará” voz ao professor. Além da outorga da voz, num gesto legitimador que confere certo valor a este discurso, é preciso devolver uma leitura do que foi produzido.

Consideramos, assim, o espaço da formação como um espaço de reflexão e refração, numa perspectiva bakhtiniana. Se, como vimos, há dificuldade para que se fale das práticas, pois estas são um objeto tão inapreensível pelo discurso, torna-se então fundamental que haja uma resposta dialógica, que parta de uma compreensão. Esta resposta deve esquivar-se de ser apenas avaliativa, buscando polarizar, após verificar sentidos “adequados” ou “inadequados”. Ela deve ser a produção de um

sentido, a ser devolvido ao interlocutor professor pelo formador. As palavras de cada interlocutor dentro deste espaço deveriam se tornar, constantemente, palavras alheias, reciprocamente respondidas, num vai-e-vem constitutivo (Bakhtin, 1992, 2003).

## A experiência do texto inicial

Nos cursos de extensão que oferecemos, as várias escritas podiam ser reapresentadas, remanejadas num novo conjunto, constituindo o portfolio a ser entregue ao fim de tudo. A ideia de culminância de uma formação de duração curta, de apenas seis meses, ficava bem ajustada a um certo gênero solicitado, que reúne vários outros gêneros eleitos pelo autor, verbais e não-verbais, de sua própria autoria ou não, usando recursos presentes no curso ou trazidos por ele etc. Num curso de especialização, os conteúdos são trabalhados de modo mais aprofundado, numa duração mais longa e, portanto, não poderá ser a mesma a expectativa de uma culminância que retrate o aproveitamento (apropriação singular) do tempo de formação. Estamos nós mesmos, como formadores, ajustando nossas concepções a este respeito, durante o desenrolar do curso. Mesmo assim, ainda em pleno processo de produção, em germe, a escrita de um trabalho de conclusão de curso de especialização deve ser trabalhada desde os momentos iniciais. Foram propostos 13 módulos temáticos,<sup>5</sup> entre estes, oito disciplinares. Diferentemente dos outros, que são oferecidos de forma concentrada no cronograma previsto, o módulo *Construindo um projeto individual de pesquisa* espalha-se desde o início até os últimos momentos, entremendo-se em momentos fundamentais, de modo a poder provocar um recuo sobre a escrita que deverá caminhar durante o processo, numa perspectiva espiralada de criar um espaço destacado e paralelo de reflexão sobre os conteúdos teóricos e as reflexões práticas que estão sendo apresentadas.

Nossas preocupações a respeito da concepção deste novo gênero, a ser produzido no final de um processo de formação, têm sido expressas pela ideia de gêneros em germe (Fiad et al., 2003), de constituição histórica e singular que é melhor compreendida se não se quer homogênea, “higienizada”, mas que deixa sempre entrever traços de textos anteriores (Corrêa, 2004, p. 10). Ou seja, uma concepção de gênero inscrita numa abordagem discursiva, que pressupõe que:

(...) os *gêneros discursivos* não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas. De modo afirmativo, fica, portanto, aberta a possibilidade de compreender e de lidar com o processo de escrita do aluno, de maneira a fugir da prática tradicional do simples apagamento de vestígios de gêneros “interferentes”, a qual, visando diretamente ao produto daquela escrita, também se constitui, ainda que pela negação e pelo apagamento, num modo de reconhecer aquela convivência. (Idem, *ibid.*, p. 4)

Nossa decisão foi a de assumir que a concepção de um trabalho final, culminância de uma formação profissional docente, deve ser encarada como um gênero ainda inexistente, ainda a ser inventado por nós, dentro do processo particular da experiência de formação, constituída por interlocuções no espaço de formação, no contato semanal com a turma de 30 professoras, em que cada uma trará a sua história e as suas inquietações e mobilizará as suas reflexões para produzir saberes docentes neste espaço. Este gênero do trabalho final será também construído a partir dos outros gêneros que puderem ser elaborados, a cada vez considerados adequados. As características temáticas, formais e estilísticas dos trabalhos a serem elaborados vão poder ser tocadas pouco a pouco durante o processo. Entretanto, não poderão ser quaisquer, devendo necessariamente encontrar uma via discursivo-textual que acolha a relação teoria-prática e possa, dessa forma, fundar um gênero docente, representando as possibilidades de prática de escrita docente, ou seja, de um letramento profissional docente, que ali naquele espaço de interlocução se dá como pleno acontecimento enunciativo.

Para desencadear este processo, um texto designado “memorial de formação” foi solicitado em fase bem inicial do curso, foi lido pelas formadoras e devolvido às alunas a partir de observações críticas, que pontuaram aspectos como: suas características pessoais de escrita e organização textual, a expressão de seu desejo de se formar e pistas para que retomassem o referido texto. Na devolução do texto produzido também foram indicadas sugestões para que novas escritas, de outros textos e outros gêneros, pudessem ser elaboradas sobre este solo já adubado, coeentemente com a ideia de provisoriidade dos gêneros, cuja característica de estabilidade relativa abre horizontes de novas entradas no fluxo

verbal histórico e social da linguagem (Bakhtin, 1992 e 2003). A ideia de retomada calca-se numa concepção de escrita de que “escrever é re-escrever” e encaminha o indivíduo a tomar a sua própria palavra como palavra alheia, depois desta ter sido lida por um outro formador, e a ela responder, (re)escrevendo(-se).

Nos textos recebidos, encontramos algumas repetições do que havia sido discutido sobre o próprio gênero memorial, como a metáfora do fio, que tece, fio condutor, tecidos a serem bordados. Identificamos também a recorrência de trechos *meta*, ou seja, elementos coesivos que eram espalhados ao longo dos textos, nos quais podíamos dizer que um autor falava, explicitando para o seu leitor (supondo-se ser o formador, evidentemente) tanto a sua tarefa de atividade de escrita, quanto as suas preocupações com a adequação ao gênero. Na estrutura do texto, foi recorrente também a tematização de sua infância, relatando episódios da experiência familiar e escolar, os estudos para se tornar professora e a entrada na carreira, e sobressai-se fortemente a passagem para se tornar profissional, uma entrada na verdadeira experiência docente. Nestes momentos, encontramos os relatos de trabalhos com turmas marcantes, em instituições em que, num coletivo, os autores se sentiam em plena aprendizagem do ofício.

O gênero memorial de formação ocupa, neste longo processo de formação, o lugar de texto desencadeador. Foram escritos diferentes gêneros, a cada vez pertinentes às necessidades de reflexão em jogo. Somente nesta relação de necessidade, de pertinência e adequação, e sempre dentro da interlocução de devoluções da palavra escrita é que os escreventes vão aprender a fazê-lo. Ganham importância neste curso de acontecimentos também e as relações intergenéricas específicas da formação que se revelam. Nesse sentido, o memorial de formação é muito rico, por vários motivos, dos quais podemos elencar alguns.

Em primeiro lugar, o texto de memória terá a marca da autoria e, como dissemos, consideramos que esta deva ser buscada durante o processo de formação. Não há ninguém mais adequado para ser autor de lembranças do que aquele que escreve. Ao relatá-las, se coloca na posição de quem organiza estas lembranças e lhes dá um sentido, encontrando caminhos de uma autoconsciência no próprio processo de escrita em curso (Prado & Soligo, 2003; Prado & Cunha, 2007; Prado et al., 2007).

Outro aspecto a ressaltar da riqueza do texto de memória é a possibilidade de se observar a relação do escrevente com sua própria história como aluno e estudante. Nos textos dos memoriais, encontramos vários desdobramentos de posicionamentos subjetivos.<sup>6</sup> Se o processo de formação deve ser um processo de construção de concepções sobre práticas escolares, ele está sempre em desvantagem para a experiência vivida, nos bancos da escola. Em intervenções orais, Chartier afirma que se trata de uma disputa desleal. Passa-se 15 anos na escola como alunos e apenas três ou quatro em formação inicial. O que se constata com mais frequência é que os novatos acabam sempre fazendo o que aprenderam como alunos e não o que a formação inicial quis lhes ensinar. Efetivamente, vimos realizar-se, na escrita dos textos dos memoriais, a possibilidade de afastarem conscientemente as fortes memórias de alunos, criticando-as ou analisando-as para dizerem em que são constitutivas positivamente.

Também se ressaltou destes textos a forte presença da prática. Relatos, mais do que reflexões sobre sua prática, em momentos mais longos destes textos e, talvez, os que carreguem maior subjetividade e emoção, revelam adjetivos interessantes que caracterizam os sujeitos em trabalho de construção de uma relação singular com sua identidade docente.

A partir de tais ingredientes, aqui descritos apenas de forma genérica, podemos afirmar que o memorial é um instrumento de formação que pode desencadear a reflexão sobre as práticas docentes. Talvez as escritas de tal gênero possam ter sobre os professores em formação continuada que se deram a esta tarefa, no contexto descrito, o efeito do desejo da escrita, sobre si mesmos, sobre suas práticas, sobre suas crianças que leem e escrevem. Ao escreverem, marcam as interlocuções passadas, as que foram produzidas a partir da devolução que lhes deram as formadoras. Apontam para o futuro, para a continuação, e dispõem-se a passar em novos crivos de outras interlocuções, futuras peneiras escolhidas, capazes de filtrar sua visão própria. Constitui-se assim, no germe da escrita do professor, um olhar docente sobre a educação.

*Recebido em janeiro de 2009 e aprovado em setembro de 2009.*

## Notas

1. Resumimos rapidamente a abundante produção dos anos de 1990. Não mencionamos autores, referimos apenas alguns domínios desta produção identificáveis pelos interessados

no tema da formação. São inaugurais os volumes organizados por Nóvoa, sobre a vida e a profissão docente. Em seguida, tivemos estudos de gênero sobre a profissão e sobre a proletarianização dos professores brasileiros, estes sob abordagens políticas e econômicas. Os estudos do cotidiano escolar foram também importantes e trataram do professor em sua experiência na escola. Finalmente, toda uma discussão sobre as práticas, a reflexão a ser feita pelo próprio docente sobre estas últimas, que gerou as noções tão exploradas de professor pesquisador, professor reflexivo e prático reflexivo. Um histórico panorâmico não descritivo do contexto brasileiro, mas muito ilustrativo, pode ser lido em Contreras (2002).

2. O neologismo é nosso, mas inspirado pelas reflexões da autora, que se refere, em outros escritos seus, não à tentativa do praticante em dizer/explicitar o que faz, mas à não “legibilidade”, tendo em vista a perspectiva de quem olha para a prática em execução, que acontece de serem estagiários em formação inicial ou pesquisadores sobre a prática docente (Chartier, 2003 e 2007).
3. As professoras do curso têm sido três professoras pertencentes ao laboratório, das quais duas que são doutoras integram o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, além de três professoras mestres e doutorandas, associadas ao Laboratório em questão.
4. Alguns gêneros discursivos utilizados em experiências de formação, por exemplo, foram: *flashes* de suas memórias de alfabetização; descrição de atividades de alfabetização utilizadas em sala de aula; registro de uma sequência de atividades voltadas à alfabetização, desenvolvidas com os alunos; sequência didática para realizar em sala de aula; relato reflexivo avaliando o próprio curso; análise de um texto escrito produzido por um aluno ou portfólio de final de curso.
5. Os módulos disciplinares previstos são: “Construindo um projeto de trabalho coletivo”, “Construindo o projeto individual de pesquisa”, “Concepções de linguagem”, “História e política de alfabetização”, “Literatura infantil”, “Oralidade e cultura escrita”, “Práticas pedagógicas de alfabetização na escola” e “Práticas pedagógicas de leitura e escrita”. Os módulos de temas transversais, que reúnem professores em formação continuada de outras especialidades (no momento, simultaneamente, ocorrem dentro do mesmo projeto: educação física, história, políticas educacionais), são: “Família e juventude”, “Estudos da escola”, “Violência nas relações sociais”, “Teoria do currículo”, “Orientação sexual” e “Cinema e educação”.
6. Esta categoria foi utilizada por Reis e Fernandes (2008) com muito rigor metodológico e trazendo ilustrativas conclusões para analisarem memoriais elaborados em curso de formação inicial de professores de anos iniciais do ensino fundamental.

## Referências

ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABISON, M.L.T. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In: ROCHA, G.; VAL, M.G.C. (Org.). *Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2003. p. 167-184.

ANDRADE, L.T. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

ANDRADE, L.T. Perspectivas da leitura na educação básica. In: SEMINÁRIO LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO: Perspectivas da Leitura na Educação Básica, 1., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: LEDUC, 2007. p. 1-4.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, A.M. Ecrire des pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. *Ecrire des pratiques professionnelles: dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 17-56.

CHARTIER, A.M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A.M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, M.L.G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 2004. p. 1-27.

LAHIRE, B. Logiques pratiques: le faire et le dire sur le faire. *Recherche et Formation*, Paris, v. 1, n. 27, p. 67-82, 1998.

PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.B. (Org.). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: FE/UNICAMP, 2003.

PRADO, G.V.T. et al. (Org.). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas: Mercado de letras, 2007.

REIS, C.M.B.; FERNANDES, M.P. Formação de professores: escrita de memórias e experiências. In: SEMINÁRIO LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO: Cultura Escrita na Educação Básica, 2., 2008. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: LEDUC, 2007. p. 1-16.